

Büchter, Karin

## **Betriebliche Weiterbildung - historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis**

*Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 3, S. 336-355*



Quellenangabe/ Reference:

Büchter, Karin: Betriebliche Weiterbildung - historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 3, S. 336-355 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38382 - DOI: 10.25656/01:3838

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38382>

<https://doi.org/10.25656/01:3838>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Betriebliche Weiterbildung*

*Philipp Gonon*

Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische  
Herausforderung..... 317

*Karin Büchter*

Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität  
und Durchsetzung in Theorie und Praxis..... 336

*Peter Dehnbostel*

Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der  
beruflichen Bildung..... 356

*Volker Bank*

Controlling betrieblicher Weiterbildung zwischen Hoffnung  
und Illusion – oder: Auch im Westen nicht viel Neues..... 378

### *Allgemeiner Teil*

*Jürgen Reyer*

Sozialpädagogik – ein Nachruf..... 398

*Hans Peter Henecka/Frank Lipowsky*

Quo vadis magister? – Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen..... 414

## *Besprechungen*

*Heinz-Elmar Tenorth*

- Hélène Leenders: Der Fall Montessori. Die Geschichte einer  
reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen  
Faschismus..... 435

*Marc Depaepe*

- Christine Hofer: Die pädagogische Anthropologie Maria  
Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen..... 438

*Heidemarie Kemnitz*

- Ann Taylor Allen: Feminismus und Mütterlichkeit  
in Deutschland, 1800–1914 ..... 442

*Sabine Andresen*

- Petra Gester/ Christian Nürnberger: Der Erziehungsnotstand.  
Wie wir die Zukunft unserer Kindern retten..... 446  
Susanne Gaschke: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen  
starke Eltern ..... 446

## *Dokumentation*

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2001 ..... 451  
Pädagogische Neuerscheinungen..... 489

## Content

### *Topic: Within-Company Further Education*

*Philipp Gonon*

The Company as Educator – Shortage as pedagogical challenge ..... 317

*Karin Büchter*

Within-Company Further Education – Historical continuities  
and success in theory and practice ..... 336

*Peter Dehnbostel*

Current state and Perspectives of Research on Locus of Learning in  
Vocational Education ..... 356

*Volker Bank*

The Controlling of Within-Company Further Education between  
Hope and Illusion, or: Nothing New in the West ..... 378

### *Articles*

*Jürgen Reyer*

The Pedagogy of Social Work – An obituary..... 398

*Hans Peter Henecka/Frank Lipowsky*

Quo vadis magister? – Vocational Carrers of Alumni of  
Teacher Education ..... 414

Book Reviews ..... 435

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2001 ..... 451

New Books..... 489

Karin Büchter

## **Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis**

**Zusammenfassung:** Die Aufmerksamkeit, die betriebliche Weiterbildung in der wissenschaftlichen Theorie und in der Berufsbildungspolitik während der letzten zwanzig Jahre erfahren hat, lässt sich nicht lediglich sachlogisch begründen, sondern sie ist Ergebnis einer kontinuierlichen historischen Entwicklung, in deren Verlauf sich das betriebliche Interesse an weitgehend selbst verwalteten Modi der Qualifizierung und Sozialintegration von Beschäftigten durchgesetzt hat. Anhand von einzelnen historischen Bausteinen aus Theorie und Praxis soll im Folgenden ein Einblick in Begründungen und Bemühungen zur industriebetrieblichen Bindung von Weiterbildung im 20. Jahrhundert – und zwar vor der erziehungswissenschaftlichen ‚Entdeckung‘ betrieblicher Weiterbildung in den 80er-Jahren – gegeben werden.

### **1. Betriebliche Weiterbildung und betriebliche Autonomiebehauptung – Überlegungen zu einer theoriegeleiteten Historiographie**

Die Geschichte betrieblicher Weiterbildung ist bislang noch weitgehend unerforscht. Zu einem der Gründe hierfür mögen die Schwierigkeiten beim Zugang zu historischen Quellen gehören. Betriebliche Weiterbildung unterlag zu keiner Zeit einer öffentlichen Kontrolle und somit bestand über tatsächliche Aktivitäten in diesem Bereich auch nie eine Berichtspflicht. Zudem ist der Gegenstand nicht nur aktuell, sondern vor allem in der Vergangenheit aufgrund einer diffusen Begrifflichkeit bzw. Abgrenzungs- und Definitionsproblemen nur schwer greifbar. Erst mit der Verbreitung des Weiterbildungsbegriffs durch die berufsbildungspolitische und -wissenschaftliche Diskussion in den 60er-Jahren fand der Terminus betriebliche Weiterbildung Eingang in Konzepte von Betrieben und ihren Vertretern, neben ‚Berufliche Bildung‘, ‚Training‘, ‚Personalschulung‘, später ‚Personalentwicklung‘. Davor wurde betriebliche Erwachsenenqualifizierung auch subsumiert unter ‚Berufs-‘, ‚Betriebserziehung‘ oder betriebliche Ausbildung. Dass sich nur schwer eine eindeutige Abgrenzung zur Ausbildung aufrecht erhalten lässt, oder anders: Definitionen, nach denen betriebliche Weiterbildung „im Anschluss an die Erstausbildung“ (Arnold 1999, S. 139) stattfindet, auch für historische Forschung zu eng sind, zeigt sich bereits daran, dass auch Beschäftigte ohne eine formale Ausbildung (Un- und Angelernte) – wenn auch mit geringerem betrieblichen Aufwand – an Weiterbildung im Betrieb partizipiert haben und noch partizipieren. Zu dis-

kutieren ist überdies, inwieweit angesichts der aktuellen Entgrenzung des Weiterbildungsbegriffs die informelle Qualifizierung am Arbeitsplatz, die immer schon zu einem selbstverständlichen Bestandteil betrieblicher Qualifizierungsprozesse gehörte, aufgrund ihrer schwierigen Erfassbarkeit in historischen Rekonstruktionen zur betrieblichen Weiterbildung berücksichtigt werden kann. Für Recherchen nach historischem Material zur betrieblichen Weiterbildung bedeutet dies zunächst, von einem weiten Verständnis auszugehen, den Fokus soweit möglich auf die Zielgruppe, nämlich Erwachsene, zu legen, und gleichzeitig, historische Quellen zur Berufsausbildung und – wenn betriebliche Weiterbildung umfassender als Instrument betrieblicher Arbeits- und Personalpolitik begriffen wird bzw. werden muss, worauf bereits ältere empirische Untersuchungen hingedeutet haben (vgl. Schmitz 1979) – solche zur Geschichte industrieller Arbeit und betrieblicher Sozialpolitik heranzuziehen.

In der Komplexität und Heterogenität betrieblicher Weiterbildung kommt die weitgehende betriebliche Autonomie in diesem Bereich zum Ausdruck, die einen zentralen Ausgangspunkt dieses Beitrags darstellt: Die theoretischen Vorüberlegungen knüpfen an die Beobachtung an, dass durch die Theorie und in der Praxis die berufliche Weiterbildung im Laufe der letzten Jahrzehnte immer näher an den Betrieb herangerückt ist, inzwischen eng mit dem Arbeitsplatz in Verbindung gebracht wird, und gleichzeitig der betriebliche Anspruch auf Autonomie in der betrieblichen Weiterbildung weitgehend unangetastet bleiben konnte. Wie lässt sich dieser Prozess der sukzessiven Verbetrieblichung von Weiterbildung sozialhistorisch – nicht sachlogisch – nachvollziehen? Und welche theoretischen Überlegungen könnten eine so akzentuierte historische Rekonstruktion begleiten?

Eine theoretische Begründung für die Entstehung und Expansion betrieblicher Weiterbildung hat Harney (1998) mit seinem Ansatz von der Differenz beruflicher und betrieblicher Handlungslogik geliefert. Danach geht die Ausdehnung betrieblicher Weiterbildung mit dem „Anschluss der industriebetrieblichen Ausbildungsausdifferenzierung an die Berufsform“ (ebd., S. 86) einher. Betriebliche Weiterbildung könne somit als komplementäre Folgeerscheinung jener Ausdifferenzierung gedeutet werden, oder berufssoziologisch interpretiert: als Resultat der Herausbildung „betriebsübergreifender, gesamtgesellschaftlich fixierter ‚beruflicher‘ Muster von Arbeitskraft“ und der „Veröffentlichung“ beruflicher Qualifizierungs- und Zuweisungsprozesse“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 79). In eine ähnliche Richtung geht auch Kuper (1997): „Der Mangel des regulativen Zugriffs auf das Berufskonzept von den Betrieben aus wird dabei zu einem betriebsinternen Problem, an das die betriebliche Weiterbildung anschließt [...]“ (ebd., S. 129).

Diese eng an dem Prozess der Formierung von Beruf orientierte Perspektive kann aber nicht die Tatsache unternehmerischer Erwachsenenbildung

vor der Ordnung und Regulierung der industriellen Berufsausbildung, also im 18. und 19. Jahrhundert, die meist auf sozialpolitische Initiativen von Unternehmen zurückging und der „Einlösung qualifikatorischer Mindestanforderungen“ und „der Milderung der schlimmsten Auswirkungen der ‚sozialen Frage‘“ (Faulstich 1998, S. 41) diene, erklären und auch nicht die historisch nachweisbare Tatsache, dass Betriebe seit jeher – bis heute – auch nicht unmittelbar berufsbezogene, sondern ebenso sozialintegrative oder ‚allgemein bildende‘ Kurse für Erwachsene angeboten haben bzw. anbieten.

Die Berufsformierung hat zwar zu einer Kopplung von berufsqualifizierender Weiterbildung an die berufliche Ausbildung geführt, und mit der Systematisierung der Ausbildung wurde dann auch die betriebliche Weiterbildung organisiert, institutionalisiert und berufsbildungspolitisch legitimiert, während betriebliche Qualifizierungs- und Sozialisierungsprozesse für Erwachsene schon zuvor im Kontext personalpolitischer Strategien stattfanden, anhand derer sich Betriebe quasi selbst versorgen und auf die jeweilige soziale und politische Innen- und Außenwelt reagieren konnten. Etwas weiter gespannt ist der Argumentationsradius für die historische Rekonstruktion dann, wenn der Fokus auf die relative betriebliche Handlungsautonomie in der Arbeitspolitik gerichtet wird – auf einen ausführlichen Rekurs auf entsprechende industriesoziologische Theorieansätze (vgl. z.B. Altmann/Bechtle/Lutz 1978; Semlinger 1991; Kock 1994) soll hier verzichtet werden. Kern ist die Annahme, dass betriebliche Aktionen und Reaktionen nicht eindeutig durch technisch-ökonomische Sachzwänge determiniert werden, sondern dass Betriebe bemüht sind, arbeits- und personalpolitische Probleme weitgehend nach eigenen Interessen und anhand eigener Strategien zu lösen. Hierzu benötigen sie ein weitgehend flexibel einsetzbares personalpolitisches Instrumentarium, welches – je nach Problemlage – polyvalent funktionalisierbar ist. Aus dieser Perspektive ist betriebliche Weiterbildung, die seit jeher externen Kontrollzugriffen entzogen wurde und deshalb für Betriebe quasi „der letzte Freiraum im Bildungswesen“ (Görs 1986, S. 27) ist, nicht allein Folge ausdifferenzierter Berufsausbildung, sondern weiter: als Instrument zur Qualifizierung, Sozialintegration und Verteilung von Zugangschancen zu betrieblichen Positionen ein personalpolitisches Regulativ im Kontext relativ autonom gesteuerter Betriebsorganisationen.

Die Anfänge betrieblicher Erwachsenenqualifizierung – so die hier vertretene These – fallen zusammen mit der Ausdifferenzierung betrieblicher Organisationen und der Internalisierung von Sozial- und Personalpolitik und Beschäftigtenqualifizierung, die sich verstärkt seit Ende des 19. Jahrhunderts nachweisen lassen, und zwar „als Folge struktureller Veränderungen der kapitalistischen Produktionsweise einerseits, des Wandels sozialer Orientierungen der arbeitenden Menschen andererseits [...]“ (Schudlich 1994, S. 4).

## **2. „Die Bemühungen zur ‚Erziehung des Menschen für die Wirtschaft‘ konnte man nicht nur auf den Nachwuchs beschränken [...]“<sup>1</sup> – Betriebliche Weiterbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts**

Die Bewältigung quantitativer Arbeitskräfteprobleme sowie die ‚Rationalisierung‘ des Arbeiterlebens gehörten seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu den zentralen personalpolitischen Aufgaben, mit denen sich industrielle Großbetriebe konfrontiert sahen (vgl. Schudlich 1994, S. 76ff.). Die unregelmäßige, häufig auf ein unmittelbares Problem spontan reagierende und vom Gutdünken der Fabrikbesitzer abhängige Qualifizierung Erwachsener in Betrieben umfasste bereits damals nicht nur eng betriebspezifisch ausgerichtete Anpassungsqualifizierung sondern auch solche Qualifizierungsprozesse, die aufstiegsrelevant waren (vgl. ebd.; Gergen 2000). Darüber hinaus boten Fabrikbesitzer erwachsenen Arbeitern die Möglichkeit an, durch den Besuch von Fabrikschulen ihren Bildungsstand zu verbessern. Durch solche fürsorglichen Leistungen konnten die Unternehmer ihre Beschäftigten an den Betrieb binden und nach außen hin die besondere bildungspolitische Bedeutung von Betrieben demonstrieren.

Das betriebliche Interesse daran, die berufliche Bildung der beschäftigten Jugendlichen und Erwachsenen weitgehend unter eigener Regie durchzuführen, resultierte nicht allein aus dem betrieblichen Bedarf an möglichst passgenauen tätigkeitsspezifischen Qualifikationen, sondern auch an „industrietypische(n) Verhaltensweisen“ (Pätzold 1980, S. 8). So wurde die betriebliche Weiterbildung in die Überlegungen zur Anpassung, zur Arbeiterbefriedung und zur Begegnung des „Problem(s) der Vermassung der Arbeiterschaft in Fabrikhallen, Mietskasernen und politischen Versammlungen, die als Nährboden für soziale Unruhen“ (Staehe 1989, S. 15) angesehen wurden, mit einbezogen, und zwar als Instrument einer doppelten Strategie: Auf der einen Seite (re-)produzierte sie als Medium des innerbetrieblichen Aufstiegs Positions-, Status- und Lohndifferenzierungen und trug damit zur „Re-Individualisierung bzw. Vereinzelung sozialer Beziehungen und Strukturen“ (ebd.) innerhalb des Betriebs bei. Gleichzeitig hatte die fürsorgende, allgemeine Erwachsenenbildung einen nicht zu unterschätzenden gemeinschaftsbildenden Effekt, ebenso wie die Qualifizierung von Vorgesetzten zu so genannten „Sozialingenieuren“ (ebd.).

Die Wissenschaftliche Betriebsführung Taylors, deren Gedanken die betriebliche Berufsbildungspolitik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in starkem Maße beeinflusste (vgl. Greinert 1998, S. 65ff.), zielte auf eine weitgehend rationalisierte, betriebs- und arbeitsplatzspezifische Anpassung sowie auf eine

1 Bäume (1930), S. 70.



Disziplinierung der Arbeiterschaft. Die ‚Psychotechnik‘ förderte die Vorstellung, nach der die für die Ausübung bestimmter Tätigkeiten erforderlichen Fähigkeiten übar und damit steigerbar sind. In der Kruppschen Gussstahlfabrik, im Nord-Wolle-Konzern oder der Ruhrbergbaugruppe Hamborn sowie weiteren Industriebetrieben wurde die betriebliche ‚Menschenführung‘ auf der Grundlage arbeitswissenschaftlicher und psychotechnischer Erkenntnisse durchgeführt (vgl. Bunk 1972, S. 151). Zu der nach solchen Maßgaben praktizierten betrieblichen Weiterbildung gehörte in erster Linie die sich an Eignungstests anschließende ‚Fähigkeitsschulung‘ für Arbeiter: „Man will einzelne berufswichtige Funktionen für sich üben lassen, wählt also Versuchsanordnungen, die unter möglichst enger Anlehnung an die tatsächlichen Verhältnisse im Arbeitsbetrieb selbst die übrigen Funktionen stark zurücktreten lassen. Da es z.B. beim Nietern in erster Linie auf das gleichmäßige Umfahren des Nietkopfes mit dem Meißel ankommt, lässt man das Umfahren üben, wobei jede unzulässige Abweichung des Meißels durch Glockenzeichen und Zählwerk angezeigt wird. Übungen dieser Art ergeben Leistungssteigerung“ (Fabian 1930, S. 1745).

In den theoretischen Überlegungen zu dem, was aus heutiger Sicht als betriebliche Weiterbildung bezeichnet werden könnte, kristallisierten sich – zumal seit Mitte der 20er-Jahre – in Bezug auf Funktion und Zielsetzung betrieblicher Weiterbildung zwei zentrale Stränge deutlich heraus. Zum einen ging es also nach Maßgabe der Wissenschaftlichen Betriebsführung und der Psychotechnik um betriebspezifische und in diesem Sinne rationalisierte Anpassung von Qualifikationen erwachsener Arbeiter, zum anderen trat der Erziehungsaspekt zunehmend in den Vordergrund. So formulierte Riedel (1925) – inspiriert von den Gedanken der Wissenschaftlichen Betriebsführung ebenso wie von der Ideologie des Deutschen Instituts für Technische Arbeitsschulung (DINTA) – seine Überlegungen zur Weiterbildung, die „durch die Betriebsleitung geleistet wird oder geleistet werden sollte“ (ebd., S. 335) als Aufgabe der „Betriebserziehung“ (ebd., S. 335-341). Betriebliche Erziehung des „spröderen Materials“ (Bäumer 1930, S. 71) der erwachsenen Arbeiter, derer sich das DINTA und seine Anhänger seit Ende der 20er-Jahre zunehmend annahmen, waren nicht zuletzt auch eine Antwort auf die damalige Arbeiter- und Volksbildungsbewegung. In Abgrenzung zur Schulbewegung der Weimarer Zeit, zur Volksbildungsbewegung mit ihren Bildungs-idealen sollte die Betriebserziehung die „Einordnung des erwachsenen Arbeiters in dieses System der Schaffung neuer innerer Bindungen an Werk und Arbeit“ (ebd., S. 73) bedeuten. Auch wenn einige Großbetriebe wie beispielsweise Siemens, AEG, Thyssen, Krupp oder die Opel AG (vgl. Sachse 1991; Müglich 1996) neben der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung auch Kurse zur „bürgerliche(n) Allgemeinbildung“ (Sachse 1991, S. 239f.) als Bestandtei-

le betrieblicher Freizeitgestaltung anboten, legte das DINTA Wert darauf, dass diese ‚Bildung‘ nicht zu weit ging. Im Sinne einer „geistigen Diät“ (Schürholz 1930, S. 98) sollten nur solche Kurse angeboten werden, die für den Betriebszweck und die Betriebsgemeinschaft von unmittelbarem Nutzen waren. So hielt auch Riedel (1925) die Einrichtung solcher Bildungsmaßnahmen, die nicht unmittelbar an die Berufstätigkeit anknüpfen, also eher Volksbildungsscharakter hatten, für „bedenklich“: „Meist lockern sie die Betriebsgemeinschaft, die sie gerade festigen wollen“ (ebd., S. 336f.).

Zur arbeitsplatzübergreifenden Erwachsenenenerziehung sollten Maßnahmen zur „Entsorgung“ des Arbeiters (Bäumer 1930, S. 87f.) sowohl im Betrieb, wie Unfallverhütung, als auch daheim, wie hauswirtschaftlicher Unterricht für Arbeiterfrauen und Arbeiterinnen gehören. Der Förderung von „Selbstschulung und -erziehung“ (ebd., S. 97) sollte das seit Beginn des 20. Jahrhunderts expandierende Werkszeitungs- und -bibliothekswesen dienen.

Die Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung durch das DINTA wurde zwar von Seiten der Gewerkschaften, der Arbeiterbildung und zum Teil auch der Volksbildungsbewegung als „neues Kampfmittel der Unternehmer im Kampfe gegen die Gewerkschaften“ (Fricke 1931, S. 98) oder als Herausforderung für die freie Volksbildung (vgl. Weitsch 1928) erkannt, allerdings hatten diese Interessengruppen zu wenig Macht gegenüber der Unternehmerschaft und ihren Vertretern.

In den folgenden Jahren wurde die Systematisierung und Intensivierung betrieblicher ‚Erwachsenenerziehung‘ im Kontext der ‚Menschenökonomie‘ weiter vorangetrieben. An die von DINTA-Seite in den 20er und frühen 30er Jahren formulierten Begründungen und Zielsetzungen betrieblicher Weiterbildung konnte die NS-Ideologie nahtlos anknüpfen. Aus ihrer Sicht waren „die verschiedenen unternehmerischen Bestrebungen der Nachweilkriegszeit zur Schulung der Arbeiter [...] eine wertvolle Vorarbeit für die im nationalsozialistischen Deutschland einsetzende Schaffens- und Leistungsmobilisierung“ (Höling 1941, S. 47).

### **3. „Die wichtigste Pflegestelle wirtschaftsberuflicher Erwachsenenbildung ist der Betrieb [...], weil er den arbeitenden Menschen für den überwiegenden Teil seiner Zeit in seinen Bann zwingt.“<sup>2</sup> – Betriebliche Weiterbildung im Nationalsozialismus**

Die starke „Betriebszentrierung der beruflichen Weiterbildung“ (Kipp 1995b, S. 228) im Nationalsozialismus rührte daher, dass der Betrieb zur „tendenziell

2 Löbner, W. (1935), S. 372.

öffentlichen Szene“ (Harney 1998, S. 87) avancierte: „Die Aura des Verdachts kehrte sich um. An ihre Stelle trat der Mythos der Betriebsgemeinschaft und der betrieblichen Gefolgschaft. Beides bedeutete die gesellschaftliche Aufwertung der Betriebssphäre in den dreißiger Jahren“ (ebd.).

Wesentlich vorangetrieben wurde die betriebliche Weiterbildung durch die Deutsche Arbeitsfront (DAF) und ihrem „Amt für Berufserziehung und Betriebsführung“. Die „Hauptabteilung IV Erwachsenenenerziehung in Beruf und Betrieb“ war für „fördernde Berufserziehung“ zuständig (vgl. Höling 1941, S. 59f.). Grundlage für die Weiterbildungsarbeit der DAF war § 2 der Verordnung des Führers und Reichskanzlers von 1934: „Das Ziel der Deutschen Arbeitsfront ist die Bildung einer wirklichen Volks- und Leistungsgemeinschaft aller schaffenden Deutschen. Sie hat dafür zu sorgen, dass jeder Einzelne seinen Platz im wirtschaftlichen Leben der Nation in der geistigen und körperlichen Verfassung einnehmen kann, der ihn zur höchsten Leistung befähigt und damit den größten Nutzen für die Volksgemeinschaft gewährleistet“ (zit. n. Höling 1941, S. 48).

W. Löbner (1935) propagierte den „Vormarsch der wirtschaftsberuflichen Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 371), sah im Betrieb ihre „wichtigste Pflegestelle“ (ebd., S. 372): „Er ist deshalb so bedeutungsvoll, weil er den arbeitenden Menschen für den überwiegenden Teil seiner Zeit in seinen Bann zwingt. Nirgend anderswo – vielleicht mit Ausnahme der Familie – können so viele starke Einwirkungen pädagogischer Art auf den erwachsenen Menschen ausstrahlen wie im Berufsleben“ – und unterwarf sich den Befehlen Hitlers: „Es soll nach seinem Willen eine Volks- und Leistungsgemeinschaft aller deutschen Menschen geschaffen werden“ (ebd.). G. Messarius, Abteilungsleiter im Amt für Berufserziehung und Betriebsführung, legte diverse Publikationen zur beruflichen ‚Erwachsenenerziehung‘ vor. In Abgrenzung zu der ‚ich-bezogenen‘ Erwachsenenbildung der Gewerkschaften forderte er die Gemeinschaftsbildung als eine der vordringlichsten Aufgaben betrieblicher Erwachsenenenerziehung, die straff und ‚planmäßig‘ organisiert werden müsste. „Es musste der Weg vom ich-bezogenen Lückenschließen zu einem echten Leistungsaufbau im Dienste der Gemeinschaft des Volkes gefunden werden. Das war auch zweitens deshalb nötig, weil die Teilnehmer an den vorgefundenen Abendlehrgängen unter der Planlosigkeit und Zufälligkeit des Gebotenen litten und drittens der Deutschen Arbeitsfront nicht zugemutet werden konnte, dass sie sich mit der Unvollkommenheit der vorgefundenen beruflichen Wissensschulung einverstanden erklärte“ (Messarius 1938, S. 66).

Während der NS-Zeit nahmen die betrieblichen Berufserziehungswerke und die Maßnahmen beruflicher Weiterbildung quantitativ rapide zu. Im Bericht von Bleicher (1940), Amt für Berufserziehung und Betriebsführung, heißt es: „Am Jahresende 1939 konnten bereits 102 betriebliche Berufserzie-

hungswerke in den verschiedensten Groß- und Mittelbetrieben der Eisen- und Metallindustrie, des Flugzeugbaus, der Textilindustrie, der Nahrungs- und Genussmittelindustrie sowie der Banken und Versicherungen gezählt werden, und zwar ohne Berücksichtigung der zahlreichen Betriebe, die bereits berufserzieherische Einzelmaßnahmen für Erwachsene, wie Vorträge, Vortragsreihen, Betriebsbesichtigungen u.a. durchführten. Darin kommt zum Ausdruck das große Interesse, das sowohl weitschauende Betriebsführer als auch deren Gefolgschaftsmitglieder der betrieblichen Berufserziehung und damit der Leistungssteigerung der Erwachsenen im Besonderen entgegenbringen. Die fördernde Berufserziehung der Erwachsenen betrieblicher Prägung ist ein wesentlicher Teil der betrieblichen Menschenführung [...]" (ebd., S. 133). Nach Recherchen von Kipp (1995b) stieg die Zahl der betrieblichen „Berufserziehungswerke“ (nach 1942: „Leistungsertüchtigungswerke“) von 102 im Jahre 1939 auf 1.500 im Jahre 1944 (vgl. ebd., S. 244). In den betrieblichen und überbetrieblichen „Leistungsertüchtigungswerken“ befanden sich 1944 insgesamt 4 Millionen Teilnehmer (1938: 3.360.500) (ebd.).

Mit der „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich“ (Kipp 1995a) gingen die Bestrebungen der DAF dahin, auch die betriebliche ‚Erwachsenenerziehung‘ zu perfektionieren. Die ‚Erwachsenenerziehung‘ sollte in den Betrieben nach einem Stufenplan aufgebaut werden. In ‚Lehrgemeinschaften‘ und daran anknüpfenden ‚Aufbaukameradschaften‘ sollten theoretisches Wissen und praktisches Können vermittelt werden. „Der erfolgreiche Besuch der Lehrgemeinschaften schafft die Voraussetzung für die Mitarbeit in den Aufbaukameradschaften. Ein Überspringen der Stufen der Lehrgemeinschaften ist nur dem möglich, der ein entsprechendes Wissen nachweist und dessen Kenntnis von der jeweiligen Materie so umfassend und verhältnismäßig lückenlos ist, dass sie als brauchbare Grundlage für die auf die Übung des Berufskönnens hinzielende Aufbaukameradschaft angesehen werden kann“ (Höling 1941, S. 82). Anhand einer „organisch eingebaute(n) Berufslaufbahn-Beratung“ sollten „berufliche Fehlentwicklungen erkannt und korrigiert werden können, was besonders wichtig ist, weil deutsche Menschen vielfach erst zwischen 25 und 35 Jahren zur vollen Reife kommen“ (Arnhold 1942, S. 39). Daneben wurden zur „Blickweitung“ „wirtschaftskundliche Studienfahrten“ angeboten (ebd.), deren Teilnehmer „fleißige, aufnahmefähige und entwicklungsfähige Gefolgschaftsmitglieder“ (Enka-Archiv, zit. n. Müglic 1996, S. 89) sein sollten.

Eine ‚Gleichschaltung‘ betrieblicher ‚Erwachsenenerziehung‘ fand nicht statt. Die Betriebsleitungen behielten sich vor, die Planungs- und Umsetzungsvorgaben entsprechend ihrer betriebspezifischen Personal- und Qualifizierungspolitik zu realisieren. Die Reichswirtschaftskammer unterstütze dies, indem sie „einen erfolglosen starren Einsatz einengender ‚Systeme““(zit. nach

Urbach 1980, S. 197) vermeiden wollte. Hauptargumente hierfür waren die unmittelbare Anwendungsmöglichkeit und -notwendigkeit des Erlernten im Betrieb, die eine völlige Übertragung der Verantwortung des Unternehmers oder Betriebsführers für alle Maßnahmen betriebsbedingter Weiterbildung begründete (vgl. Urbach 1980, S. 197) – „Betriebsnähe“ und „Betriebswirklichkeit“ (Arnhold 1940, S. 190) waren im Hinblick auf die ‚Leistungsertüchtigung‘ und aus der Perspektive der Erziehung Erwachsener zu ‚Gefolgschaftsmitgliedern‘ zentrale Momente in Proklamationen zur betrieblichen ‚Erwachsenenerziehung‘. Das am 20.1.1934 in Kraft getretene „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit“ (AOG), welches die Idee der ‚Volksgemeinschaft‘ auf den Betrieb als ‚Betriebsgemeinschaft‘ übertrug, sicherte die Einbindung betrieblicher Weiterbildung in die nationalsozialistische Ideologie.

Dieser betrieblichen ‚Selbstverantwortung‘ in der Weiterbildung stand auf der anderen Seite das Versprechen der DAF auf ein Recht der Erwachsenen auf berufliche Weiterbildung gegenüber: „Neben der Grundlegung durch die Verordnung des Führers vom 24.10.1934 gründet sich das Deutsche Berufserziehungswerk in der DAF – und insbesondere seine Arbeit in der beruflichen Erwachsenenenerziehung – auf das Recht auf berufliche Weiterbildung, das aus dem vom Nationalsozialismus anerkannten Recht auf Arbeit abgeleitet werden kann“ (Höling 1941, S. 49). Dieses Versprechen, übrigens ebenso wie das von Robert Ley, dem Reichsorganisationsleiter und Führer der DAF – „Überwindung der Ungelernten“ (Kipp 1995) – wurden drastisch relativiert, zum einen durch biologistische Rechtfertigungen – wie: „Bei der Erwachsenenenerziehung muss die Tatsache der erbmäßigen Anlagebedingtheit der Entwicklungs- und Leistungshöhe noch bewusster sein als bei der Jugendlichen-erziehung, weil beim Erwachsenen die äußeren Merkmale der jeweiligen Anlagen so stark in Erscheinung treten, dass hier eine Falschlenkung einen groben Missgriff darstellen würde. Es soll auf keinen Fall zu einem Anquälen von Berufskönnen kommen“ (Höling 1941, S. 53) – zum anderen durch die Zerlegung industrieller Arbeit, insbesondere in der Kriegszeit, und einem damit verbundenen betrieblich produzierten Bedarf an Ungelernten bzw. gering Qualifizierten.

Selektion und Lenkung waren die Instrumente beim totalen Zugriff der Betriebe auf das Berufsleben der Arbeiter. Dieser betriebliche Imperialismus machte auch vor der Lebenswelt der Arbeiter nicht Halt. So ordnete Ley die Gründung von ‚Betriebsvolksbildungsstätten‘ an und schrieb Betrieben mit mehr als 300 ‚Gefolgschaftsmitgliedern‘ einen ‚Betriebsvolksbildungswart‘ vor. Dieser sollte die Arbeit zwischen den Betriebsvolksbildungswerken und dem 1936 gegründeten „Deutschen Volksbildungswerk“ koordinieren. Nachweisbar ist die Existenz von Betriebsvolksbildungsstätten bei der IG Farbenindustrie in Leverkusen, AEG Berlin, der Zentralverwaltung der VGF (Ver-

einigte Glanzstoff-Fabriken) (vgl. Möglich 1996, S. 73) und bei Siemens (vgl. Sachse 1991, S. 239f.). Die Betriebsvolksbildungsstätten sahen sich zuständig für die kulturelle und wissenschaftliche ‚Erwachsenenerziehung‘. Konzerte, Theater, Ausstellungen, Bibliotheken, Werkzeitungen, Museen, aber auch Reisen, Wandern und Urlaub gehörten zu den Angeboten der Betriebsvolksbildungsstätten. In klarer Abgrenzung von den „marxistischen Volkshochschulen“ (Messarius 1936) der 20er-Jahre sollte diese Freizeitpolitik einen Ausgleich zum Berufsalltag bieten, und zwar bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der betrieblichen Kontrolle über die Teilnehmenden, die meistens männliche Belegschaftsmitglieder waren, da Freizeit als jenes mit Tätigkeiten zu füllendes Zeitkontingent galt, das Männern zugewiesen wurde. „Siemens gab vor, wie männliche Freizeitgestaltung auszusehen hatte, und bot jenen Männern [...] entsprechende Möglichkeiten an“ (Sachse 1991, S. 240).

Während der Kriegszeit stieg die Bedeutung betrieblicher Weiterbildung noch weiter an. Schulungen zur ‚Menschenführung‘ sorgten für die Festigung der ‚Betriebsgemeinschaft‘. Aus dem ‚Leistungsbericht‘ der Robert Bosch GmbH von 1940 geht hervor, dass zu dieser Zeit bereits ein umfassendes Weiterbildungsprogramm vorlag: Betriebsführungen, Vorträge und Abendkurse für ‚Anlernlinge‘ und Umschüler und nicht zuletzt Langzeitlehrgänge für untere und mittlere Führungskräfte, deren Ziel darin bestand, „den ‚Unteroffizieren und Chargierten‘ des Betriebes, den Einstellern, Einlernen, Vorarbeitern, den Betriebsteilführern, Meistern, Meisterstellvertretern eine zusätzliche, werkbedingte Spezialausbildung zu vermitteln. Nicht nur die Anlernlinge und Umschüler sollen lernen, alle sollen lernen und gefördert werden, um die Betriebsleistungen zu heben“ (zit. n. Wittwer 1982, S. 56). Auch die Betriebsvolksbildungsstätten als Integrationsinstanzen erlebten in dieser Zeit einen weiteren Aufschwung. Im Tätigkeitsbericht des Betriebsvolksbildungswartes der Gutehoffnungshütte (GHH) in Oberhausen heißt es: „Es hat sich gezeigt, dass es sich lohnt, gerade hier ein Übriges zu tun, weil die Menschen in dem hiesigen Gebiet durch die ständige Feindeinwirkung unbedingt eine Betreuung erfahren müssen“ (zit. n. Möglich 1996, S. 118).

#### **4. „Die Unternehmerschaft [...] hat ein Recht, bewusst zu betonen, dass sie eine Erwachsenenbildungsfunktion wahrnimmt [...]“<sup>3</sup> – Betriebliche Weiterbildung in der Nachkriegszeit**

Nach dem 2. Weltkrieg fielen die die betriebliche Weiterbildungsarbeit bis dahin steuernde nationalsozialistische Ideologie der ‚Berufserziehung‘ sowie die

3 Arlt, F. (1958), zit. n. Baethge, M. (1970), S. 227.

Organisationsvorstellungen der DAF weg. Gleichzeitig verloren Betriebe ihren Öffentlichkeitscharakter und reetablierten sich wieder zur Privatsphäre (vgl. Harney 1998, S. 88), begünstigt durch die von den Alliierten durchgesetzte Entflechtung der Großkonzerne. Beides trug nach 1945 dazu bei, dass auch betriebliche Weiterbildung zunächst wieder stärker zur ‚Privatsache‘ wurde. Von einem (Neu-)Anfang in der betrieblichen Weiterbildung nach 1945 kann aber nicht die Rede sein – auch wenn sowohl Firmenbroschüren als auch einige Studien den ‚eigentlichen‘ Beginn betrieblicher Weiterbildung auf die Nachkriegszeit datieren (vgl. Sass/Sengenberger/Weltz 1974; Winter/Tholen 1978; Wittwer 1982; Hesseler/Weert-Frerrick 1982). Diejenigen Betriebe, die bereits in den Jahrzehnten zuvor Weiterbildung durchgeführt und ausgebaut hatten, blieben auch in der Zeit danach weiterbildungsaktiv – insbesondere die industriellen Kernsektoren, die bis dahin die Berufsbildung umfassend internalisiert hatten, hielten auch weiterhin daran fest, die beschäftigten Erwachsenen in Eigenregie zu qualifizieren.

Gleichzeitig bedeutete die Zeit nach 1945 für Betriebe, dass sie nun auf einen veränderten Problemdruck in der betrieblichen Arbeits- und Personalpolitik reagieren mussten. Der wirtschaftliche Wiederaufbau, betriebliche Restrukturierungen, Qualifikationslücken der Kriegsrückkehrer, betriebspezifischer Qualifikationsbedarf, (Praxis-)Defizite in der Hochschulausbildung von Ingenieuren (vgl. Seyd 1982, S. 22), die Ansprüche der Besatzungsmächte – beispielsweise darauf, dass die Beschäftigten Fremdsprachen lernen (Möglich 1996, S. 161) –, das von Amerika importierte TWI-System (Training within Industry) (Bunk 1979, S. 108), die ‚Demokratisierung‘ der betrieblichen Führungsideologien, fehlende überbetriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten – all das veranlasste Betriebe dazu, insbesondere diejenigen, die am wirtschaftlichen Wiederaufbau und am Wirtschaftsaufschwung der 50er-Jahre maßgeblich beteiligt waren, ihre Weiterbildung umzustrukturieren.

Den seit Ende der 60er-Jahre allmählich zunehmenden empirischen Untersuchungen zufolge lag das Schwergewicht betrieblicher Weiterbildung zu dieser Zeit auf der Führungskräftequalifizierung, bei der vor allem Themen wie ‚Menschenführung‘, Recht (angesichts der Mitbestimmungsforderungen der Gewerkschaften und der Verabschiedung des Betriebsverfassungsgesetzes) und REFA-Techniken im Vordergrund standen. Allerdings hat sich die betriebliche Weiterbildung in Großbetrieben zu keiner Zeit nur auf Führungskräftequalifizierung reduziert. Daneben existierten – mit weit weniger Öffentlichkeitswirksamkeit und mit weit geringerem Ressourcenaufwand – immer auch Anpassungs-, Aufstiegs- und Umschulungsmaßnahmen für Mitglieder der mittleren und unteren Betriebshierarchie. Insbesondere dort, wo entsprechende Berufsbilder nicht vorhanden waren, versorgten sich die Betriebe selber mit den nötigen Qualifikationen, indem sie un- und angelernte

Arbeitskräfte intern schulten und so den betriebs- und arbeitsprozessspezifischen Anforderungen anpassten. Durch diese eng auf den Betrieb bezogene Qualifizierung konnte eine Betriebsbindung der Belegschaftsmitglieder, eine Reduzierung der Abwanderung und eine Amortisierung ihres Qualifizierungsaufwandes erzielt werden (vgl. z.B. Zeuner 2000, S. 363ff.).

Die Publizität betrieblicher Weiterbildung erfolgte erst im Kontext ihrer zunehmenden gesellschaftlichen Reetablierung durch die Interessenverbände und -vereine der Arbeitgeber, wie beispielsweise durch die Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeber (BDA), durch das Deutsche Industrieinstitut (DI) sowie durch die betriebsnahe Berufsbildungspolitik und -theorie seit Mitte der 50er-Jahre, die an einer weitgehenden Selbstverwaltung der Betriebe und betrieblichen Bindung von Weiterbildung festhielten. Eine zentrale Legitimationsgrundlage hierfür bildete der von dieser Seite auffallend häufig erfolgte Hinweis auf einen Bedarf an einer gesellschaftlichen Ordnung, der am ehesten durch Aus- und Weiterbildung im Ordnungsgefüge Betrieb gedeckt werden könnte (vgl. Schwab 1968; Baethge 1970). Oberhalb der einzelbetrieblichen Ebene wurden zunehmend Vereine und ‚Kreise‘ gegründet, die durch Programmatiken und Initiativen auf die Stärkung betrieblicher Macht im Bereich der Weiterbildung abzielten. Im Deutschen Industrieinstitut (DI), dem späteren Institut der Deutschen Wirtschaft (IdW), wurden bei verschiedenen Arbeitgeberverbänden Weiterbildungsaktivitäten angeregt. Das von Spitzenorganisationen der Wirtschaft gegründete Deutsche Institut zur Förderung des industriellen Führungsnachwuchses lieferte in Koordination mit dem „Wuppertaler Kreis“ Informationen zur Führungskräfteweiterbildung. Im selben Jahr wurde auf Initiative des Fabrikanten H. Freudenberg der „Ettlinger Kreis“ gegründet, eine Vereinigung von Industriellen und Fachwissenschaftlern, mit dem Ziel, aktuelle (weiter-)bildungspolitische Themen zu erörtern (vgl. Ettlinger Kreis 1974).

Auf theoretischer Ebene wurde die betriebliche Weiterbildung in der Nachkriegszeit von K. Abraham und F. Arlt aufgegriffen, und zwar unter Anwendung der aus der NS-Zeit bekannten Terminologie. Abraham (1957) sah im Betrieb einen „entscheidenden Erziehungsfaktor“ (S. 177) und ging davon aus, „dass der moderne wirtschaftliche Betrieb für viele Menschen der soziale Raum ist, wo sie Ersatz für Gemeinschaftsbeziehungen suchen, die ihnen außerhalb dieses Raums versagt geblieben sind“ (ebd., S. 118). Durch „innerbetriebliche Vergemeinschaftung“ (ebd., S. 117) und durch „Einordnung“ jedes Einzelnen im Betrieb erhoffte er sich, die „Befreiung aus der Vermassung“ (ebd., S. 129). Der Betrieb sei ein „Träger und Gestalter der gesellschaftlichen Ordnung“, dem die Aufgabe zufalle, „an der Sicherung der Kontinuität der Kultur mitzuwirken“ (ebd., S. 177). Arlt (1958) begriff den Betrieb als genuine Erwachsenenbildungsstätte: „Die Unternehmerschaft als verantwortliche



Initiatoren und Entwickler der Betriebe hat ein Recht, bewusst zu betonen, dass sie eine Erwachsenenbildungsfunktion wahrnimmt, deren Bedeutung nicht auf einen Betriebsnutzen beschränkt ist, sondern von einem hohen Gesellschafts- und Staatsnutzen ist“ (ebd.). Er plädierte sogar dafür, dass Betrieben als Erwachsenenbildungsstätten mindestens die öffentliche Anerkennung zuteil wird, wie anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung: „Die Betriebe sind in der öffentlichen Diskussion viel zu wenig oder gar nicht als aus sich selbst wirkende Erwachsenenbildungsstätte betrachtet worden [...]“, wobei er seine Theorie lediglich auf der ‚funktionalen Erziehung‘ aufbaut. Es zeige sich, „dass sich im Betrieb, im Bereich der Wirtschaft – nicht aus einer ausdrücklichen Erziehungsabsicht heraus – ein Erwachsenenbildungsprozess selbsttätig vollzieht, das heißt, beiläufig das erreicht, was von den Erwachsenenbildungseinrichtungen bewusst angestrebt wird“ (ebd.).

### **5. „Die Betriebe sind [...] zum wichtigsten Weiterbildungsträger geworden“<sup>4</sup> – „Die Schule der Nation ist der Betrieb“<sup>5</sup> – Betriebliche Weiterbildung seit Ende der 60er-Jahre**

Dem seit Ende der 60er-Jahre zunehmenden Datenmaterial zufolge expandierte die betriebliche Weiterbildung – hinsichtlich der Kosten, der Anzahl der Kurse und der Teilnehmendenzahl – zu dieser Zeit enorm und setzte diesen Kurs im Laufe der darauf folgenden Jahrzehnte weiter fort (vgl. Faulstich 1998, S. 44). Die Knappheit von Arbeitskräften infolge anhaltender Produktionsexpansion führten zu einem zunehmenden Weiterbildungsbedarf in Betrieben. Die Zahl der offenen Stellen lag über der der Arbeitslosen, mit dem Bau der Mauer sank das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften aus der DDR, und der Zugang von Schulabgängern zu weiterführenden Schulen schob den Eintritt dieser Personen in das Berufsleben hinaus. Die betriebliche Arbeitszerlegung stieß an ihre Grenzen und konnte den betrieblichen Qualifikationsbedarf nicht auf breiter Ebene kompensieren, und dort, wo eine Vielzahl an Un- und Angelernten beschäftigt war, betonten Betriebe den Bedarf an Kenntnissen in ‚Menschenführung‘ insbesondere aufseiten des unteren Managements (Vorarbeiter, Meister) (vgl. Sass/Sengenberger/Weltz 1974). Selbst die allgemeinen Weiterbildungskurse blieben ein nicht unwesentlicher Bestandteil im Weiterbildungsangebot der Betriebe (ebd., S. 91f.).

Von nun an propagierten nicht mehr in erster Linie Verbände und Vereinigungen der Arbeitgeber die Bedeutung betrieblicher Weiterbildung; auch

4 Möllemann (1990).

5 Schlaffke (1995), S. 214.

die Betriebe selber machten zunehmend ihre Weiterbildungsaktivitäten in Firmenbroschüren und einschlägigen Zeitschriften für die Öffentlichkeit transparent und verwiesen dabei auf ihr Weiterbildungsengagement für die Mitarbeiter. Großbetriebe bauten Weiterbildungsressorts aus und stellten hauptamtliches Weiterbildungspersonal ein. All das schien wie eine Antwort auf einen Komplex bildungspolitischer Entwicklungen: auf Versuche der Entbetrieblichung beruflicher Bildung bzw. auf gewerkschaftliche Reformvorschläge zur Berufsbildung, auf die Diskussion um das Berufsbildungsgesetz und seine Verabschiedung sowie auf die internationale Diskussion um lebenslanges Lernen und ihre Rezeption in bundesdeutschen Bildungs- und Strukturplänen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970).

Die betriebliche Kritik an der beruflichen Erstausbildung mit dem zentralen Argument ihrer Inflexibilität wurde zu einer häufigen – und durchaus pragmatisch anmutenden – Begründung für eine möglichst deregulierte und flexibel einsetzbare betriebliche Weiterbildung. Und die Bildungsplan-Diskussion lieferte dem Prozess der Verbetrieblichung von Weiterbildung eine Reihe weiterer Argumente. Die damaligen Ansätze der Bildungsökonomie und -planung, besonders die der Flexibilitätsforschung in den 70er-Jahren mit dem Hinweis auf Unschärfen zwischen Bildungsabschlüssen und Beschäftigungsmöglichkeiten hatte die Notwendigkeit der Flexibilisierung beruflicher Bildung als Strategie der Anpassung von Qualifikationen an nur begrenzt prognostizierbare technisch-ökonomische Entwicklungen im Beschäftigungssystem unterstrichen. Der Begriff der Flexibilität übte in der arbeitsmarkt-, bildungspolitischen ebenso wie in der berufs- und erwachsenenpädagogischen Diskussion eine starke Faszination aus. Die derzeit häufig kursierenden Begriffe wie „Entinstitutionalisierung“, „Entberuflichung“ und „Entspezialisierung der Erstausbildung“ (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 102ff.) begannen von nun an ihren Umlauf. Mit dem bildungsökonomischen Flexibilitätsansatz und berufssoziologischen Forschungsergebnissen (ebd.) traf sich die bis dahin bereits geäußerte berufspädagogische Skepsis am traditionellen Berufskonzept mit der Fragwürdigkeit der „Dauerberufe“ (Spranger 1950, zit. n. Abel 1963, S. 3) oder dem Verweis auf die „Dynamisierung der beruflichen Inhalte und Grenzen“ (Abel 1963, S. 180).

Das Interesse an einer weitgehend elastischen und selbstverwalteten Weiterbildung von Beschäftigten stand aber im Widerspruch zu den im Kontext der Bildungsreformära angestrebten Verrechtlichung, Institutionalisierung und Systematisierung der Planung von Weiterbildung und geriet zunehmend unter Legitimationsdruck. Die damaligen empirischen Untersuchungen, die die betriebliche Weiterbildung an den vom Deutschen Bildungsrat (1970) in seinem Strukturplan formulierten Anforderungen maßen, konnten aus dieser Perspektive auf eine Reihe von Defiziten in der betrieblichen Weiterbildung

hinweisen. Fehlende Regulierung und Verbindlichkeit zur Einhaltung von erwachsenenpädagogischen Standards, Planungsdefizite, ungleiche Verteilung von Weiterbildungschancen gehörten zu den zentralen Kritikpunkten in der Diskussion um die betriebliche Weiterbildung (vgl. BMBW 1990). Das Fehlen längerfristiger Planung und die institutionellen Defizite in der betrieblicher Weiterbildung wurden bereits in den 70er-Jahren nicht mehr nur mit Schlagworten wie Flexibilitätsbedarf und Praxisnähe zu legitimieren versucht, sondern zunehmend wurden auch pädagogische Standpunkte bemüht, nach denen Persönlichkeitsentfaltung der Arbeitskräften am ehesten in nicht-institutionalisierten, eng mit der Arbeit verzahnten Lernprozessen erfolgen kann. Bei der Abwehr von Kritik an der Konzeptionslosigkeit betrieblicher Weiterbildung wurde auch die damalige, kritische Entschulungsdebatte argumentativ funktionalisiert. So heißt es beispielsweise bei Arlt (1978): „Eine besondere Bedeutung kommt in der EB der Wirtschaft der arbeitsintegrierten Bildung zu, d.h. Wissens-, Könnens- und Verhaltensveränderungen im Arbeitsprozess [...]. Darauf haben gleicherweise Pestalozzi wie Marx [...], die Arbeitspädagogen in den Zwanzigerjahren [...] hingewiesen“ (ebd., S. 703). Und weiter: „Man sollte dem, was oft geringschätzig als ‚en passant‘-Lehre bezeichnet wird, den ihm zukommenden Wert beimessen. Die Bedeutung des arbeitsintegrierten Lernens würdigen Illich, Korczak, von Hentig und Blankertz in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Schulbildung“ (ebd., S. 704). Das, worauf Arlt (1970) immer wieder insistiert hat, nämlich die Anerkennung von Arbeitsprozessen als Bildungsprozesse (vgl. 1970, S. 41), hat sich einige Jahre später in der weiterbildungspolitischen und –wissenschaftlichen Diskussion durchgesetzt. Mit den Forderungen, den Begriff der betrieblichen Weiterbildung nicht mehr nur auf organisiertes Lernen zu reduzieren, sondern um nicht-institutionelles Lernen am Arbeitsplatz zu ergänzen, wurde Betrieben als Weiterbildungsorte eine zusätzliche Legitimation verschafft, da sie diejenigen Stätten sind, an denen Lernen bei der Arbeit am ehesten, ‚wirklichkeitsnah‘ und ‚bedarfsgerecht‘ vollzogen werden könne.

Spätestens seit der Mitte der 80er-Jahre von der damaligen konservativ-liberalen Regierung und von Arbeitgeberverbänden ins Leben gerufenen ‚Qualifizierungsoffensive‘ haben der Betrieb als Weiterbildungsort und der Arbeitsplatz als Lernort den Mittelpunkt der berufsbildungspolitischen Bühne betreten. (Ideologie-)Kritische Stimmen, die in der betrieblichen Weiterbildung ein Instrument kapitalistischer Herrschaftssicherung (vgl. Axmacher 1974), ein Medium zur Herstellung von „Leistung und Loyalität“ (Schmitz 1979) oder der „sozialen Pazifizierung“ (Wittwer 1982) sahen, waren bald gegenüber denjenigen in der Erwachsenen- und Berufspädagogik, die den Betrieb als eine ‚lernende Organisation‘, oder eine ‚humanistische Lernkultur‘ umschrieben, in der Minderheit.

## 6. Schluss

Ausgangspunkt dieser Abhandlung war die Überlegung, dass es sich bei der in den letzten Jahren offensichtlich gewordenen „Verbetrieblichung von Weiterbildung“ (Kühnlein 1997), d.h. dem „steigenden Einfluss der Betriebe auf Inhalte und Gestaltung der beruflichen Weiterbildung sowie – komplementär – [...] [dem; K.B.] Rückgang staatlicher Regulierungsversuche“ (ebd., S. 267) um einen kontinuierlichen sozialhistorischen Prozess handelt, in dessen Verlauf sich der Betrieb als Weiterbildungsort mehr und mehr durchgesetzt hat. Anhand einzelner Bausteine aus Theorie und Praxis – vor der Zeit der intensiveren Diskussion um die betriebliche Weiterbildung seit den 80er-Jahren – sollte diese Überlegung gestützt werden.

Abgesehen davon, dass die seit den 90er-Jahren in der Erwachsenen- und Berufspädagogik konstruierte Betriebs- und Weiterbildungsrealität empirisch, genauer: industriesoziologisch, nicht immer hinlänglich belegt wird (vgl. Kuper 1997, S. 137), und dass der Hinweis auf einen vermeintlichen ‚anthropozentrischen Paradigmenwechsel‘ im industriellen Management durch die historisch nachweisbare Tatsache (vgl. Krell 1994), dass es in Betrieben immer Kämpfe und Sorgen um das ‚Wohl‘ bzw. die Gunst der Arbeiter gegeben hat, ernüchtert werden kann – einerseits – aber: ohne die dringende Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Einmischung in die betriebliche Weiterbildung relativieren zu wollen – andererseits –, war diese Hinwendung zum Betrieb in der theoretischen Weiterbildungsdiskussion zunächst nichts anderes als ein Zugeständnis an die historisch kontinuierliche Durchsetzung des Betriebs als Weiterbildungsort und seiner Dominanz in der Weiterbildungslandschaft, und zwar ohne dass Betriebe ihrerseits die lang gehegte Autonomie in der betrieblichen Weiterbildung aufgeben mussten.

Mit diesem Zugeständnis aber haben die Erwachsenen- und Berufspädagogik gleichzeitig ein Stück weit Verantwortung für die betriebliche Weiterbildungspolitik übernommen und damit trotz der betrieblichen Reduzierung des externen Kontrollzugriffs zur ‚Veröffentlichung‘ betrieblicher Weiterbildung beigetragen. Eine stärker realitätsnahe Forschung und auf dieser Basis konzipierte Theorieansätze und nicht zuletzt eine zu intensivierende historische betriebliche Weiterbildungsforschung können hierzu künftig weitere Deutungshilfen geben.

## Literatur

- Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann.
- Abraham, K. (<sup>2</sup>1957): Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Altmann, N./ Bechtle, G./ Lutz, B. (1978): Betrieb – Technik – Arbeit. Elemente einer soziologischen Analytik technisch-organisatorischer Veränderungen. Frankfurt: Campus.
- Arlt, F. (1970): Erwachsenenbildung der Wirtschaft. In: Münch, J. (Hrsg.): Berufsbildung Erwachsener. Aufgaben und Lösungen. Braunschweig: Westermann, S. 37-49.
- Arlt, F. (1978): Wirtschaft und Erwachsenenbildung. In: Wirth, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schoeningh, S. 699-708.
- Arnhold, K. (1940): Die Berufsförderung der Erwachsenen im Kriege. In: Deutsche Berufserziehung. Ausgabe A 55: Deutscher Volksverlag. Langensalza: Beltz, S. 189-190.
- Arnhold, K. (1942): Lerne – Leiste – Führe. Ein Leitfaden für den deutschen Betrieb. Dresden: Müller Verlag.
- Arnold, R. (1999): Betriebliche Weiterbildung. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-141.
- Axmacher, D. (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt: Fischer.
- Baethge, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Bäumer, P.C. (1930): Das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (Dinta). München: Duncker & Humblot.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, J. (1980): Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen. Problemfelder. Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt.
- Bleicher, P.-K. (1940): Das Berufserziehungswerk der DAF in Großbetrieben In: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe A, Jg. 55: Deutscher Volksverlag. Langensalza: Beltz, S. 133-135.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft 88. Bad Honnef: Bock.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (1955): Die junge Generation in unserer sozialen Ordnung. Ein Wort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zu den Problem der jungen Generation. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Bunk, G. (1972): Erziehung und Industriearbeit. Modelle betrieblichen Lernens und Arbeitens Erwachsener. Weinheim: Beltz.
- Bunk, G. (1979): Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart. In: Pohl, H. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert. Wiesbaden: Steiner, S. 101-112.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Ettlinger Kreis (Hrsg.) (1974): Weiterbildung zwischen betrieblichem Interesse und gesellschaftlicher Verantwortung. Braunschweig: Westermann.
- Fabian, G. (1930): Fähigkeit und Fähigkeitsschulung. In: Giese, F. (Hrsg.): Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft. Band I. Halle: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Sp. 1744-1746.
- Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München: Vahlen.

- Fricke, F. (1931): Aufgaben und Grenzen technischer Arbeitsschulung, beurteilt vom Standpunkt des Arbeitnehmers. In: Soziales Museum E.V. in Frankfurt am Main (Hrsg.): Industrielle Arbeitsschulung als Problem. Fünf Beiträge über ihre Aufgaben und Grenzen, Berlin: Industrieverlag Spaeth&Linde, S. 87-102.
- Gergen, D. (2000): Die geschichtliche Entwicklung des Berufsbildes ‚Hüttenmann‘ unter industriesoziologischen und berufspädagogischen Aspekten im Saarrevier von 1828-1928. Dissertation. Universität Potsdam. Institut für Berufspädagogik/berufliche Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik (bisl. unveröffentlicht.).
- Görs, D. (1986): „Der letzte Freiraum im Bildungswesen“. Die neue Unternehmens-Philosophie der Weiterbildung und betriebliche Weiterbildungs-Selektion. In: Demokratische Erziehung, H. 5, S. 27-30.
- Greinert, W.-D. (1998): Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden: Nomos.
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Hesseler, M./Weert-Frericck, B.v. (1982): Erfolgskontrolle beruflicher Fortbildungsmaßnahmen in Industrieunternehmen. Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Höling, K. (1941): Maßnahmen planmäßiger Erwachsenenenerziehung in der deutschen Industrie. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln (verf. Ms.) 1941.
- Kipp, M. (1978): Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der beruflichen Ausbildung – mit einer Riedel-Biographie. Hannover: Schroedel.
- Kipp, M. (1995): „Überwindung der Ungelernten“? Vorstudien zur Jungarbeiterbeschulung im Dritten Reich. In: Kipp, M./Miller-Kipp, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 199-226.
- Kipp, M. (1995a): „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In: Kipp, M./Miller-Kipp, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 269-320.
- Kipp, M. (1995b): Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich. In: Kipp, M./Miller-Kipp, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 227-249.
- Kipp, M./Miller-Kipp, G. (Hrsg.) (1995): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Kock, K. (1994): Zur Soziologie des internen Arbeitsmarktes. München: Hampp.
- Krell, G. (1994): Vergemeinschaftende Personalpolitik. Normative Personallehren, Werkgemeinschaft, NS-Betriebsgemeinschaft, Betriebliche Partnerschaft, Japan, Unternehmenskultur. München: Hampp.
- Kühnlein, G. (1997): ‚Verbetrieblichung‘ von Weiterbildung als Zukunftstrend? Anmerkungen zum Bedeutungswandel von beruflicher Weiterbildung und Konsequenzen für die Bildungsforschung, in: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 6, S. 267-281

- Kuper, H. (1997): Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 115-146.
- Löbner, W. (1935): Vormarsch der wirtschaftsberuflichen Erwachsenenbildung. In: *Die Deutsche Berufserziehung*, Ausgabe A, 50. Jg.: Deutscher Volksverlag. Langensalza: Beltz, S. 371-375.
- Messarius, G. (1938): Der Betrieb als Berufserziehungsstätte für Erwachsene, in: *Arbeitsschulung* 9, H. 3: Eigendruck des Deutschen Instituts für Technische Arbeitsschulung (DINTA) Düsseldorf, S. 66-70
- Möller, J. W. (1990): Vorwort. In: BMBW (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft 88. Bad Honnef: Bock.
- Möglich, H. (1996): *Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich*. Frankfurt: Peter Lang.
- Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): *Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung. 1918-1945*. Köln: Böhlau.
- Riedel, J. (1925): *Betriebserziehung*. In: Ders. (Hrsg.): *Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit*. Leipzig: Teubner, S. 326-341.
- Sachse, C. (1991): ‚Rationalisierung des Privatlebens‘. Betriebssozialpolitik und Betriebssozialarbeit am Beispiel der Firma Siemens, Berlin (1918-1945). In: Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.): *Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 226-250.
- Sass, J./Sengenberger, W./Weltz, F. (1974): *Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Eine industriesoziologische Analyse*. Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Schlaifke, W. (1995): Berufliche Weiterbildung zwischen Marktsteuerung und öffentlicher Verantwortung. Positionen der Wirtschaft. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion*. Berlin: Edition Sigma, S. 211-226.
- Schmitz, E. (1979): *Leistung und Loyalität. Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen*. Stuttgart: Klett.
- Schudlich, E. (1994): Von der externen zur internen Arbeitsmarktpolitik – Zur arbeitsmarktpolitischen Rationalisierung des Produktionsprozesses um die Jahrhundertwende. Studien zur Geschichte betriebsinterner Arbeitsmärkte in Deutschland, Teil 1. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Institut für Arbeit und Technik Gelsenkirchen: Broschüre.
- Schürholz, F. (1930): *Industrie und Volkserziehung*, in: Brauer, Th./Eckert, C./Lindemann, H./Wiese, L.v. (Hrsg.): *Sozialrechtliches Jahrbuch*, Band I: Mannheim: Bensheimer, S. 91-105.
- Schwab, H. (1968): *Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik. Bildungskonzeptionen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und des Deutschen Industrieinstituts. Diplomarbeit*. Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt (verf. Ms.) 1968.
- Semlinger, K. (Hrsg.) (1991): *Flexibilisierung des Arbeitsmarktes. Interessen, Wirkungen, Perspektiven*. Frankfurt: Campus.
- Seyd, W. (1982): *Betriebliche Weiterbildung: Daten – Tendenzen – Probleme*. Alsbach: Litt.
- Stahle, W. (<sup>4</sup>1989): *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. München: Vahlen.
- Stratmann, K. (1990): *Der Kampf um die ausbildungsrechtliche und ausbildungspolitische Hoheit der Unternehmer während der Weimarer Republik und im NS-Staat – die didakti-*

- sche Unterordnung der Berufsschule. In: Stratmann, K./ Schlösser, M. (Hrsg.): Das duale System der Berufsbildung: eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 35-50.
- Urbach, D. (1980): Weiterbildung und Umschulung als kriegswichtige Maßnahme 1935-1940. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung – der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Universität Hannover, Lehrgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft, Nr. 14: Eigendruck, S. 191-204.
- Weitsch, E. (1928): DINTA und freie Volksbildung. In: Freie Volksbildung 3, S. 25-38.
- Winter, H./Tholen, H.-H. (1979): Betriebliche Weiterbildung. Daten, Strukturen, Trends. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Wittwer, W. (1982): Weiterbildung im Betrieb: Darstellung und Analyse. München: Urban und Schwarzenberg.
- Zeuner, C. (2000): Erwachsenenbildung in Hamburg. 1945-1972 – Institutionen und Profile. Hamburg: Litt.

**Abstract:** *The attention given to company-internal further education in both scientific theory and in policies of vocational education during the last twenty years cannot be explained by factual logics alone, it is also the result of a consistent historical development in the course of which the companies' interest in more or less self-controlled modes of qualification and social integration of employees imposed itself. On the basis of individual historical building blocks from both theory and practice, the author explores the theoretical foundations of the efforts towards an integration of further education into industrial companies during the twentieth century – that is, before the pedagogical 'discovery' of company-internal further education in the 1980s.*

*Anschrift der Autorin:*

Dr. Karin Büchter, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sedanstr. 19, 20146 Hamburg.